

radtnak érzem magam.”; „Szívesen olvasok lírát is, ha több időm van, s elmélyültebben oda tudok figyelni.” Stb.

Irodalomtanárainknak ez a nagyon is egyértelmű epikai kötődése, beállítottsága is oka lehet a tanulók líra iránti közömbösségének, érzéketlenségének, s nem kizárólagosan csak az életkori sajátosságokkal magyarázható, mint ahogy ezt többen is hangoztatják.

Az biztos, hogy mindenképpen veszteség lenne a lírától való elfordulás. Több szempontból is. Egyrészt mert a líra érzelmi telítettségénél, gondolati gazdagságánál fogva hatványozottabb mértékben szolgálja a gyermeki lélek érzelmi világának elmélyítését, gazdagítását, mint bármelyik műfaj. Tömény szépségénél fogva pedig különösképpen alkalmas arra, hogy tanulóink esztétikai érzékét, ízlését alakítsa, formálja. Másrészt pedig irodalmunk fő vonulatát, legmaradandóbb értékeit a líra alkotja, csúcsait meg kiemelkedő lírikusaink jelzik. Mindezen értékek nélkül mennyivel szegényebbek lennének tanítványaink! A művészi értékek mellett azonban arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy líránk a nemzeti múlt és a nemzetismeret leghitelesebb kifejezője. Az elmondottakból kiviláglik, hogy tanári lelkiismeretünkől vezérelve mindent meg kell tennünk, hogy a kívánt egyensúly és harmónia helyreálljon.

Végezetül azzal zárnam az irodalomtanár személyiségéről szóló gondolataimat, hogy nincs az a jól megírt tankönyv vagy korszerű tanterv, munkaeszköz, még a legmodernebb sem, amely helyettesíthetné a jól felkészült, önmagát állandóan továbbképző, tárgyát szenvedélyesen szerető irodalomtanárt. A belőle kisugárzó és másokat is magával ragadó erő pótolhatatlan, mert régi igazság: gyűjtani csak az tud, aki maga is lángol.

MK(=Módszertani Közlemények), 1995. 3. sz.(=szám) 91–94.

Irodalomtanításunk tantárgypedagógiai alapelvei

Az általános iskola új irodalomtantervének bevezetése előtt indokoltnak látszik, hogy számba vegyük mindazokat a tantárgypedagógiai alapelveket, amelyek egyértelműen meghatározzák irodalomtanításunk korszerű szemléletét, célravezető és helyes gyakorlatát. Összeállításunkban messzemenően tantárgyunk természetét, sajátosságait vettük alapul. Arra is törekedtünk, hogy ezek az alapelvek ténylegesen átfogják irodalmi nevelésünk egészét, a gyakorlati munka minden területének irányadó szempontjait. Most ennek szellemében kívánjuk megvilágítani irodalomtanításunk jelenlegi helyét, szerepét, alapvető célkitűzését, legmeghatározóbb tartalmát, a műértés képességeinek az irodalmi mű által körvonalazott tudatos fejlesztését, a befogadás alapfeltételeinek figyelembevételét, a nélkülözhetetlen alapkészségek kiművelését, a műelemzésnek a képesség- és készségfejlesztésben, az esztétikai élmény tudatosításában betöltött központi szerepét, eszközjellegét, s nem utolsósorban az élményszerű irodalomtanítás néhány igen fontos feltételét.

1. A hatékony és tudatos irodalmi nevelés megköveteli tőlünk, hogy világosan lássuk az irodalom jelenlegi helyét, szerepét a tantárgyak rendszerében, tanulóink személyiségformálásában.

Vitathatatlan tény, hogy korunkat a természettudományok és a technika rohamos fejlődése, diadalmas térhódítása határozza meg. Mindez nem teszi könnyűvé az irodalomtanítás helyzetét, jelentőségét viszont annál jobban hangsúlyozza, hisz nem kisebb felada-

tot kell vállalnia, mint hogy az esztétikum és a humánus szolgálatával a felnövekvő nemzedék emberi egyensúlyát biztosítsa.

Kortűnet a gépi tömegkultúra egyre növekvő térhódítása is. Ellensúlyozása ugyancsak fontos feladat. Ezt pedig elsősorban az olvasási kultúra fenntartásával és fejlesztésével te-remthetjük meg. [1] Az olvasóvá nevelésben, a könyv megszerettetésében viszont szintén az irodalom játssza a főszerepet, már csak élménynyújtó, érzelmegzdagító erejénél fogva is.

Kor követelte igény a sokféle ingerzőn, információzúhatag közepette az is, hogy az iskola, s természetes, hogy az irodalom is, az életre neveljen: segítse elő a bonyolult emberi létben az emberi kapcsolatok közötti eligazodást, a tanulóknak a társadalmi életbe való beilleszkedését és becsületes helytállását. Közismert tantárgyunk vezető szerepe ebben a vonatkozásban is. Gondoljunk csak Móricz meggyőző szavaira: „... a jól megírt könyvek biztosabb adatokat adnak az életről, mint maga az élet.” De tárgyunk páratlan adottságaira gondolt Babits, a költő-tanár is, amikor az irodalmi nevelést az emberi szellem minden nevelésének tengelyeként emlegette, vagy Gorkij, aki az irodalmat embertannak nevezte, az emberismeret szemléltető kurzusának tartotta.

Az irodalom tehát – lényegénél fogva – „nem csupán tantárgy, egy a többi sorában, hanem élmény, megrendülés, katarzis forrása, nevelő eszköz, jobban, mint bármi más, mert az érzelmekre közvetlenül hat”. [2] Jelentősége, korunkban betöltött szerepe alapján felelősséggel fogalmazhatjuk meg irodalomtanításunk egyik legátfogóbb tantárgypedagógiai elvét: az irodalom a teljes és harmonikus személyiségfejlesztés nélkülözhetetlen eszköze.

2. Első tantárgypedagógiai alapelvünk szellemében irodalomtanításunknak végső soron arra kell törekednie, hogy meg-megújuló alkalmat teremtsen egy különleges személyiségformáló élmény folytonos és bensőséges ismétlődésére. [3] Döntő azonban, hogy ez a sajátos tudat- és jellemformálás mindenkor csak az esztétikaitól vezérelve menjen végbe, egyébként teljesen hatástalan. [4] Az irodalom csak mint irodalom, azaz mint művészet nevelheti tanítványainkat a maga művészet adta és művészet szabta lehetőségeivel egyéni, nemzeti és emberi önismeretre. Irodalomtanításunknak ezért minden konkrét irodalmi alkotás esetében azt kell feltárnia, hogy „mi abban a művészet, miben áll a szóban forgó alkotás különössége”, mert a művészeteknek – s így az irodalomnak is – az esztétikai, a művészi élmény megteremtése az elsődleges és legjellegzetesebb funkciója.

Tárgyunk művészetjellegének érvényesítése irodalmi nevelésünk legfőbb célkitűzése, lényegét meghatározó alapelve. Ezt nemcsak jól megérteni, hanem a mindennapok gyakorlatává tenni a legalapvetőbb irodalomtanári kötelességünk.

3. A világ esztétikai birtokbavétele csak az irodalmi alkotások érzelmi, esztétikai hatásaira építve mehet végbe. Így tanításunknak az irodalmi mű nemcsak pusztán tárgya, hanem egyedüli értelme is. A műközpontúság ily módon az irodalomtanítás legfőbb tartalmát meghatározó tantárgypedagógiai elv, amely Kodály szavainak megcáfolhatatlan igazságára is kötelez: „Csakis művészi érték való a gyermeknek. Minden más árt neki. A művészetben a rossz ízlés valóságos lelki betegség, amely kiéget a lélekből minden fogékonyságot.”

Ez az alapelv mondatja ki velünk, hogy irodalomóránk középpontjában – legalábbis általános iskolai fokon – az irodalmi mű áll. Nem szoríthatja háttérbe a korról, az íróról szóló lexikális ismeretanyag. Erről néha több szó esik az irodalomórán, mint magáról az alkotásról, pedig az irodalmi műveltség szempontjából a művekben való gondolkodás, a bennük való eligazodás, a művet értelmezni, vallatni tudó képesség, az önálló vélemény- és ítéletalkotás a legfontosabb. Kosztolányi mily régóta figyelmeztet bennünket erre: „gyerekeink ne afféle irodalmi szajkók legyenek, akik betéve tudják, amit úgysem érdemes tudni... Az iskolai irodalomoktatás egyetlen feladata az, hogy olvasókat neveljen.”

De nem szoríthatja háttérbe a műközpontúság elvét a korszerűség ürügyén becsempészett szemléltető és technikai eszközök apparátusa sem. Ezeknek csak annyiban van létjogosultságuk irodalomóráinkon, amennyiben magát az irodalmi művet szolgálják: annak megértését segítik elő, élményét erősítik fel. Minden öncélú, formális megoldást a műközpontúság védelmében mélyen el kell ítélnünk.

Ugyancsak ebből az elvből következik, hogy *a mű pontos értelmezésének, megbízható elemzésének csak a konkrét irodalmi alkotás lehet az egyedüli alapja, mégpedig úgy, hogy a mű öntörvényű világát mindig egyedi és jellemző módon megközelítve, „a forma burkát áttörve”* (József Attila) *igyekezzünk feltárni az alkotás közlését, üzenetét a világról, az emberről.* Ez a műre épülő, a műhöz vissza-visszatérő, a művet folytonosan szembeesítő, vallató eljárás óvhat meg bennünket a félreértéstől, a belemagyarázástól, de a sémáktól, a sablonoktól is.

A műközpontúság erősítését kell látnunk *az általános iskolai irodalmi anyag tematikus elrendezésében is.* Ez a rendezői elv nagymértékben elősegíti annak a csöppet sem lényegtelen feladatnak a megvalósulását, hogy *a művek a tanulók tudatában egységes gondolatrendszerre álljanak össze.*

Végezetül a műközpontúság elve teszi számunkra szinte kikerülhetetlenné *a műértés képességének tudatos és tervszerű kiművelését, a befogadás alapfeltételeinek figyelembevételét is.*

4. *„Az irodalomnak mint művészetnek egyik jellemző sajátága a vizualitással, a képszerűséggel gyakran együttjáró érzéki megjelenítés.”* [5] Ennélfogva élvezni és érteni is csak az tudja igazán az irodalmi művet, aki közelebb férkőzik a szépirodalom szemléletes alapjellegéhez. Éppen ezért nem téveszthetjük szem elől *a belső vizualitás képességének, a képszerű látásmód fejlesztésének igen fontos elvét.*

Ebben viszont nélkülözhetetlen szerepe van az emlékezetnek is. Nem annyira a fogalmi memóriára, mint inkább az *érzet-, a képzet-, az érzelem- és a komplex élménymemóriára kell gondolnunk,* [6] amelyet az egyre inkább fogalmivá váló egész oktatásunk – beleértve irodalomtanításunkat is – meglehetősen elhanyagol. Pedig az ilyen jellegű gyakorlatok nagyszerűen össze is kapcsolhatók a szóban forgó művek elemzésével.

5. Közismert tény az is, hogy *az irodalmi mű érzelmi meghatározottságú, tehát nemcsak logikai, hanem emocionális funkciója is van.* „Már az alkotás kiindulási pontjául szolgáló élményben is jelen vannak az érzelmek, s ettől kezdve végigkísérik a műalkotás egész folyamatát.” [7]

Így a befogadás is emocionális feszültséget: érzelmi reagálást, átélést, azonosulást igényel. Enélkül teljes művészi befogadás elképzelhetetlen. Sőt ezzel az érzelmi rezonálással, hozzáadással válik a befogadás igazán aktívvá. [8] Ezért az *érzelmi motiváltság, az érzelmi hatások elmélyítése, a tanulók érzelmi világának mozgósítása, gazdagítása* ugyancsak egyik meghatározó elve irodalmi nevelésünknek.

6. *Az igazi művészetnek mindig velejárója a magasrendű erkölcsiség és eszmeiség is.* Joggal mondhatjuk ezért róla, hogy mélységes humanizmus hatja át, s tárgyunkról, az irodalomról, hogy *jellegetesen human tárgy.*

Az esztétikum befogadásában ezt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, annál is inkább, mert az etikai ismeretek és az ezekhez kapcsolódó meggyőződésrendszer komoly hatást gyakorol a befogadóra. Különösképpen *„erősen etikai indítékú az esztétikai befogadás az általános iskolai tanulónál”.* [9] Nem véletlen – tapasztalataink is ezt bizonyítják –, hogy ezek a tanulók „szinte csálhatatlan érzékkel választják ki az életkorukhoz mért szépirodalmi alkotásokból a számukra legszimpatikusabb hőst, és olyan szociális, emocionális színezetben látják, amint azt az írónak ábrázolni szándékában volt”. [10]

Ez az erkölcsi érzékenység és reagálás figyelembevételének elve arra int bennünket, hogy ebben a korban a műben ábrázolt emberi magatartásformák, kapcsolatok tisztá-

zása, a régebben olvasott művekkel való egybevetése, újabb összefüggésekben történő megvilágítása sokkal több haszonnal jár, mint a részletező elemzés, az érdektelennek tűnő, aprólékos megbeszélés. Különösen akkor, ha meg is tanítjuk őket arra, hogy „az igazi műalkotás úgy vall a világról, az emberről, az ember vágyairól, törekvéseiről, értékeiről vagy súlytalanságáról, hogy folyton vallatja az olvasót: te milyen vagy, te hogy cselekedtél volna?” [11] Ez a szemlélet valóban eljuttathatja tanítványainkat oda, hogy önállóan is egyre jobban eligazodjanak az élet sokszínű és bonyolult jelenségeinek megítélésében. De így kapnak értelmet Sőtér István megszívlelendő szavai is: „Az irodalmat azért érdemes megértenünk, hogy az embert megérthessük.” [12]

7. Az irodalom nyelvi műalkotás, a szó, a nyelv művészete is. Megértéséhez nemcsak a köznyelv, hanem a költői, az irodalmi nyelv ismeretére vagy legalább felismerésének képességére is szükség van. Ennek ellenére mily keveset törődünk vele! Pedig a költő, az író a nyelv jeleit és kombinációs szabályait másképp használja, mint a köznyelv. „A művészi szövegben levő szavak, szócsoporthoz képzetekbe, képzetrendszerbe csapnak át, illetve újszerű szó- és fogalomkapcsolatok jönnek létre, amelyek intenzív képzetalkotó, képzetasszociációs, illetve fogalomasszociációs tevékenységre készítetik az olvasót.” [13] Nélkülözhetetlennek tűnik ezért – éppen a nyelv poétikai funkciójának felismerése érdekében – a tanulók nyelvestétikai, stilisztikai és asszociációs képességének állandó fejlesztése.

A képességfejlesztést itt is összeköthetjük az elemzett művel vagy annak egyes elemeivel: jelzőivel, hasonlataival, metaforáival stb. Vegyünk egy megvilágító konkrét példát! Amikor Petőfi a János vitézben Jancsi és Iluska fájdalmas búcsúzását beszéli el, elválásukat egy találó hasonlattal érzékelteti: „Elváltak egymástól, mint ágától a levél.” A kép egyrészt az egymásra utaltságot, az összetartozást asszociálja bennünk, hisz a levél az éltető fa nélkül nem létezhet, pusztulásra van ítélve. Ez a képzetársítás a szöveg jelzős kifejezéseiben is ott vibrál: száraz kóró, tört virág, hervadó szerető. Másrészt: ha a levél válni kényszerül, mert így rendeltetett a természet törvénye által, nincs többé visszatérés. Ebben az asszociációban világosodik meg a szövegben előforduló szóismétlések költői szerepe is: „Utószor öllelek, utószor csókollak, / Örökre elmegyek, örökre itt hagyok!” A hulló, sápadt falevelekkel mutat meggyezést a szöveg másik hasonlata: „Jancsi lelkem, mi lett? mért vagy oly halovány, / Mint az elfogyó hold bús őszi éjszakán?” Ez meg a kiinduló, a fejezet alaphangulatát meghatározó hasonlat egymást erősítő idézik az ősz, az elmúlás szomorú, fájdalmas érzését, s már nem is csodálkozunk a „a szánakozó csillagok könnyén”. Az asszociációs lehetőségek felvillantásával mintegy elemeztük is ezt a líraian megkapó fejezetet, mégpedig a legalkalmasabb módon megközelítve. Képességfejlesztés és műelemzés ugyanakkor egyszerre történt, egymással szerves egységben. Nem is beszélve arról, hogy mennyivel több ez annál a gyakorlatnál, amely a szöveg jelzőiről, hasonlatairól, megszempélyesítéseiről egyszerűen csak leltárt készít, teljesen megfeledkezve a nyelv poétikai funkciójának felismerésére való nevelésről, mint igen lényeges tantárgypedagógiai elvünkről.

8. A mű megértésének ugyancsak fontos előfeltétele annak a képességnek az elsajátítása, amely a műalkotás formanyelvének, az alkalmazott szimbólumrendszer érzéki anyagának tagolt és egyben szintetikus felfogására irányul. [14]

Az irodalomelméleti ismeretek tanításával tulajdonképpen ezt a célt kívánjuk szolgálni. Ezek az ismeretek azonban csak akkor válnak értelmi bázisává az irodalmi alkotások tudatos befogadásának, ha egyértelműen magunkévá tesszük az irodalomelméleti ismeretek kialakításának és felhasználásának funkcionális elvét, szemléletét.

A funkcionális szemlélet elvének maradéktalan érvényesítése óvhat meg bennünket, hogy az irodalomelméleti ismeretek elsajátításában ne célt, hanem a tudatos műértés egyik fontos eszközét lássuk. De attól is megmenthet, hogy a műalkotás ne a formai ele-

mek illusztrációjává válják. Ebben a szemléletben azt kell világosan látnunk, hogy *minden költő, írói szándék formában ölt testet, s így a forma is tartalomává válik*. Ezért az olyasfajta szerkezeti, verstani, műfaji vagy stilisztikai elemzés, amely a *formai elemeket nem funkciójukban, a művészi információ érzéki és adekvát hordozójaként vizsgálja, nem ér semmit*.

9. Nem feledkezhetünk meg a műértés képességeinek kiművelése, a befogadás alapfeltételeinek biztosítása mellett az olvasóvá nevelés döntő és meghatározó alapkészségéről: a jól és zavartalanul funkcionáló *olvasási készségről* sem. Az általános iskola alsó tagozatában – elvileg legalább is – elsajátítják a tanulók az olvasás technikai minimumát, pusztá, automatikus készségét. A felső tagozatban ezt kell nekünk tudatos készséggé fejlesztenünk, hogy az *olvasás valóban a szöveg megértésének és értő-kifejező megszólaltatásának eszköze legyen*.

Ez a tantárgypedagógiai elvünk magában foglalja az olvasás mindkét formáját, a *néma olvasást* éppúgy, mint a *hangos olvasást*. Az előbbivel való törődés – tantárgyközi szerepénél fogva – minden nevelő elsődrendű feladata lenne, hisz a tanulás, az önálló ismeretszerzés egyik legfontosabb eszközéről van szó, amelynek elégtelen szintje a tanulót előrehaladásában éppen olyan hátrányos helyzetbe hozhatja, akárcsak a nyelvhasználat fejletlen volta. Jelenleg azonban csak a magyartanár érzi ezt kötelességének!

Irodalomóránkon – szerves egységben az anyanyelvi neveléssel – *mindkettővel egyformán kell törődnünk*. Tehát nem hanyagolhatjuk el az eddig meglehetősen mostoha-gyermekként kezelt *néma olvasás-szövegértés képességének* fejlesztését, már csak jelentőségénél fogva sem. Hangsúlyozni kell azonban, hogy ez a készségfejlesztő munkánk csak akkor járhat sikerrel, ha az *értelmi erők, a gondolkodás fejlesztésével együttesen történik*.

Amikor a néma olvasás-szövegértés képességének fontosságára hivatkozunk, távolról sem azt jelenti, hogy az *értő-kifejező hangos olvasás sajátosan irodalomtanítási feladattá lebecsülnénk, háttérbe szorítanánk*. Nem tehetjük ezt, hisz az élő, a hangos szóval megidézett és „papírsíkjából föltámasztott” vers vagy művészi próza az érzelmi színezésnek, a tartalmat hordozó zeneiségnek a többletével is megajándékozik, amelyre a néma olvasás képtelen, mert a szövegben mindennek semmiféle jelzése nincsen. Így a hangos olvasás az irodalmi művek akusztikai valóságának érzékeltetésében nagyon is fontos eszköznek bizonyul.

A szöveg értő-kifejező olvasásával függ össze a *vers- és prózamondás* kérdése is. Sajnos, itt sincs minden rendben. Sőt „a könyv nélküli tanulás válságos helyzetben van az általános iskolában. Az óvodások (kisiskolások) minden megerőltetés nélkül százával tanulják meg a verseket, dalokat, a felsősök viszont Petőfi vagy Ady néhány versszakát is csak erőfeszítések árán tudják megjegyezni. Ebbe éppúgy belejátszik a sematikus szövegmagyarázatok adta csömör, mint a más tantárgyak memorizálásával szemben kiépült belső ellenállás.” [15]. És ha már az okok felsorolásánál tartunk, megemlíthetjük azt is, hogy kiveszőfélben van az az inspiráló tanártípus, akiben az irodalom – megidézhető formában is – benne él. De nem kedvtերemő a könyv nélküliek megszerettetésében az az általánosnak mondható gyakorlat sem, amely a következő felszólításokban merül ki: „A legközelebbi órára versszakot könyv nélkül is megtanulunk”, vagy „Három versszakkal vegyétek tovább!” Az előbbre lépés érdekében – az okok megszüntetésén túl – ezt a képességfejlesztést is össze kell kapcsolnunk a mű elemzésével (hisz minden kifejező vers- és prózamondás, felolvasás műértésen alapul), mégpedig úgy, hogy elemzés közben arra is kitérünk, hogy az értelmezésnek megfelelően milyen mondat- (hangsúly, hanglejtés, beszédtempó, szünet stb.) és szövegfonetikai (hangszin, hangerő, tempó és ritmusváltások stb.) eszköz megválasztásával és alkalmazásával tudjuk a mű értő-kifejező

megszóllaltatását biztosítani. Mindenképpen meg kell ezt tennünk, mert a könyvnélküliek – *Bárczi Géza* szavaival élve – a nyelv lelkét ültetjük át tanítványainkba.

10. A befogadás és kifejezés egymással szorosan összetartozó, egymást kölcsönösen gazdagító tevékenységpárok. Ebben az összefüggésben a következőképpen fogalmazhatjuk meg a másik, igen jelentős alapkészséggel, a *tanulók szóbeli és írásbeli kifejezőképességével* kapcsolatos tantárgypedagógiai elvünket: *a kifejezőképesség a szöveg megértésének és az önkifejezésnek legfontosabb alapfeltétele.*

Ez a képességfejlesztés egyrészt az irodalom anyagához – mint gondolati tartalomhoz – kötött, másrészt az anyanyelvi neveléssel legszorosabb egységben történhet, hisz az anyanyelvi nevelés középpontjában is „a nyelvvel való bánni tudás és a nyelvi érzékenység, a stílus alkalmazkodás képességének sokoldalú kiművelése áll”. [16]

Az irodalom – beleértve mindenképpen a népköltészet is – mint gazdagító tiszta forrás, jól szolgálja a kifejezőképességet, az eszményi nyelvhasználat valamennyi követelményének (célszerű elrendezés, megszerkesztettség, nyelvi-stilisztikai helyesség, esztétikai minőség, egyéni közlésmód) kiművelését. Először is azzal, hogy *nagy mértékben gazdagítja tanulóink tudat- és érzelmvilágát.* A kifejezőképességet ugyanis nem lehet önmagában fejleszteni, hanem csak úgy, ha a tanulók tudat- és érzelmvilágát is gazdagítjuk. De hatékonyan szolgálja az irodalom a szó művészi erejének, kimeríthetetlen gazdagságának láttatásával és tudatosításával *tanítványaink stílusérzékének, nyelvészeti érzékének fejlesztését is.* Az irodalom kiválóan alkalmas arra is, hogy *egyre csiszolja, alakítsa tanítványainkban a gondolat nyelvi megformálásának, a mondanivaló megszerkesztésének módszereit és eszközeit is.* De kitűnő lehetőséget teremt egy-egy műfaj, fogalmazásfajta *tartalmi és formai sajátosságainak megfigyeltetésére is,* láttatva egyúttal, hogy abban mennyire meghatározó a téma, az egyéniség, hisz ahány mű, ahány író, annyi hangneme, annyi stílus.

Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ez a képességfejlesztés is csak akkor járhat kellő sikerrel, ha a műelemzéssel szerves egységben történik, és sohasem téveszti szem elől, hogy szándékában nem utánzásra akar ösztönözni, hanem alapvetően a közlés, a kifejezés lehetőségeinek árnyalt és gazdag eszköztárával szeretné felruházni a tanulókat, hogy azután ezt saját egyéniségükhöz igazítva, képesek legyenek személyes élményeik, egyre gazdagodó tudattartalmuk igényes kifejezésére is.

11. Az értő olvasóvá nevelés gondolata a műértés képességeinek tudatos és tervszerű kiművelése meg a jól funkcionáló alapkészségek nélkül csak meddő ábránd. Súlyánál fogva ezért foglalkozott vele több tantárgypedagógiai elvünk is. De ezt a hatékony képességfejlesztést várja tőlünk nevelő, személyiségformáló iskolaszemléletünk is. *Sokoldalú kimunkálásának maga a műelemzés az alapvető eszköze. A műelemzés éppen a műértés képességeinek permanens fejlesztésével válik az esztétikai élmény tudatosításának, az esztétikum egyre teljesebb befogadásának is alapvető eszközévé.*

Ez a dialektikusan összetartozó kettős funkció mintegy szükségképpen megköveteli, hogy a *műelemzés – mint eszköz s nem cél – irodalmi nevelésünk tengelyébe kerüljön.*

Igaz, hogy az élmény azáltal válik maradandóbb, emelkedettebb művészi élménnyé, ha *elemzéssel azt tudatosítjuk.* Az elemzés viszont, „mely értelmileg bontja részeire a műalkotást, szükségképpen háttérbe szorítja az érzelmi felfogást, de az iskolai munkában az érzelmi mozzanatoknak nemcsak kísérniük kell a gondolkodási műveletet, hanem annak befejező mozzanataként le is kell azt zárniuk. Az értelemi művelet előkészíti a magasabb szintű műértést, de az érzelmi hatást is, hisz magába kell foglalnia az elemzésnek, hisz célja nemcsak a mű megértése, hanem az egyéniséget megmozgató magasabb rendű érzelmek befogadása is.” [17] *Az értelemi és érzelmi nevelésnek csak ez az együttes érvényesítése biztosíthatja műelemző munkánk eredményességét.*

Ugyancsak az elemzés hatékonysága követeli meg, hogy az eddigieknél sokkal bátrabban támaszkodjunk *a tanulóra mint befogadóra*. Ez elsősorban azt kívánja tőlünk, hogy a mű kiváltotta élményből, hatáskomplexumból induljunk ki, és a megbeszélés ezt a spontán módon ható tényezőket lendítse, emelje egyre magasabb szintre. Így nemcsak elősegítenénk tanítványaink problémalátását, gondolkodását, értékelő és ítéletalkotó képességét, hanem együtt a felfedezés felejthetetlen örömeivel, nagyszerű élményével is megajándékozhatnánk őket.

A műelemzés eszközjellegének és élményesítésének maradéktalan megvalósításával sokat tehetünk annak érdekében, hogy tanítványaink az iskolából kikerülve is igényeljék az irodalom lenyűgöző hatását, és képesek legyenek majd önállóan is olvasmányaik kiválasztására, s azok értő és minél teljesebb befogadására.

12. Az irodalmi élmény felerősítése, elmélyítése érdekében mindenképpen indokolt és hasznos *a társművészetek, a testvérműzsák*, (a zene, a képzőművészet, a film) segítségével hívása. Hisz köztudott, hogy az összetett, egybefogott hatások nagy mértékben gazdagíthatják, teljesebbé tehetik az esztétikai élményt. Ugyanakkor ez a komplexitás szélesítheti esztétikai-művészeti nevelő munkánk szűk horizontját is. A jövő esztétikai-művészeti nevelése pedig nem is képzelhető el csak irodalomközpontú esztétikai alapvetéssel. *A komplex esztétikai-művészeti nevelés érvényesítésének, alkalmazásának elve tehát nagyon is előre mutató, korszerű alapelve irodalmi nevelésünknek, mivel magába foglalja az egyetemesség, az integrálás nagyszerű lehetőségeit is.*

Amennyire elismerjük ennek az elvnek a jelentőségét, annyira *el kell ítélnünk azoknak az öncélú, formális megoldásoknak az elburjánzását*, amelyek figyelmen kívül hagyják, hogy „a művészi nyelvek egyenértékűek, egymástól sajátosan eltérőek. A művészet sajátosságai mindegyikben kifejezésre jutnak, de az egyiknek a grammatikája nem alkalmazható közvetlenül a másikra. A hasonlóságok csak a különbségek figyelembevételével érvényesíthetők.” [18] Talán mondanunk sem kell, hogy mindez nagy hozzáértést és szakértelmet igényel, akárcsak a társítható műalkotás kiválasztása. A dilettantizmus veszélyének elkerülése szinte megköveteli a szaktanárok összefogását, az átgondolt tervezést és a józan mértéktartást. Így szóhoz juthatna az a fajta komplexitás is, amely *a tantárgyon belül keresi a kapcsolási lehetőségeket* a már ismert művekkel, alkotókkal, a tanulóknak magánolvasmányaival. Ugyancsak *komplexitást, nagyfokú öntevékenységet, alkotó fantáziát igényelnek azok a feladatok*, amelyek a vers- és prózamondással, a dramatizálással, a bábokkal való megjelenítéssel, az illusztrációk, irodalmi faliújságok készítésével, ünnepi műsorok összeállításával, forgatókönyvek, antológiák tervezésével stb. függenek össze. És mivel *az esztétikai nevelés lényegét egyre többen az alkotó tevékenységben és a részvétel aktivitásában látják*, [19] nekünk is sokkal körültekintőbben, szakszerűbben kellene megalapoznunk, előkészítenünk e kreativitást igénylő tevékenységi formákat, mint ahogy ezt a jelenlegi gyakorlatunk teszi.

A nyitottság és komplexitás érdekében az eddigieknél sokkal intenzívebben és tervszerűbben kellene élnünk *az órán és iskolán kívüli irodalmi nevelés lehetőségeivel is*. Első helyen a könyvtár szinte felmérhetetlen jelentőségét kell megemlítenünk. De nem feledkezhetünk meg a szakköri munka mellett az elhanyagolt gyermekszínjátzás, a szavalókörök, az irodalmi ünnepélyek, megemlékezések, a könyvviták, az író-olvasó találkozók, a közös film- és színházlátogatások stb. élményt nyújtó szerepéről sem. A közművelődési törvény értelmében ezek a feladatok – éppen napjainkban – különös súllyal és sürgető aktualitással merülnek fel.

13. Az irodalom szépségét, varázsát, életigazító szerepét, felbecsülhetetlen értékét és gazdagító hatását csak akkor tudjuk tanítványainkba oltani, ha sikerül bennük *életre szólóan kialakítanunk az irodalom iránti érdeklődést és szeretetet*. Ennek a bensőséges

kapcsolatteremtésnek egyedüli célravezető eszköze csak az élményszerű irodalomtanítás lehet.

Az élményt irodalomtanításunkban először is a művészi erejű, az igazi csodálkozást, katarzist kiváltó alkotások biztosíthatják. A művészi érték mellett azonban arra is ügyelnünk kell – éppen az élménynyújtás követelményének elve alapján –, hogy a kiválasztott alkotások esztétikai üzenete ne haladja meg a tanulók megértési fokát, mert akkor képtelenek annak befogadására, s így nincs más választásuk, mint hogy közömbössé váljanak az alkotással szemben. [20]

Fontos az is, hogy az élménykeltést, az érzelmi motivációt ne csak az óra egyik mozzanatának, hanem irodalmi nevelésünk egészét átható, meghatározó alapfeltételének tekintsük. Nem feleddünk azt sem, hogy az öntevékenység a legjobb, a leghatásosabb motiváció. Ezért törekednünk kell, hogy irodalomóránkon olyan meghitt, közvetlen, felszabadult és alkotó légkör uralkodjék, amelyben a tanulói öntevékenység és aktivitás maximálisan kibontakozhat. Ebben nagy szerepe lehet a problémafelvető, kutató munkára készítő, a könyvekkel manipuláló feladatoknak éppúgy, mint a tanár kérdéseinek, ha azok valóban érdeklődést teremtő, problémaláttató, variációs lehetőséget biztosító, képzeletet megmozgató, asszociációs tevékenységre indító, tűnődésre, meditációra, ellenvéleményre alkalmat adó, a játékoság izgalmát kiváltó, szellemi erőfeszítésre és cselekvésre ösztönző kérdések.

Hasonló szolgálatot tehetnek a formabontó, rendhagyó irodalomórai törekvések is (műsor-, könyvtár-, múzeumóra, irodalmi séta stb). Vigyáznunk kell azonban, hogy itt se a formális megoldás, a mindenáron való újat akarás vezessen bennünket, hanem a cél érdekében végzett tartalmi munka legyen a döntő.

Érdeklődést teremtő motiváció lehet – a gyerekeknél meg különösképpen – a vonzó külsejű, az esztétikus kiállítású tankönyv (reméljük, hogy az újak már ilyenek lesznek), meg az esztétikai ízlést formáló, irodalmi hangulatot árasztó szaktanterem is, főképp a könyvek elérhető közelségével.

Végül, de nem utolsósorban az élményszerű irodalomtanításnak legdöntőbb tényezője: maga a tanár. Természetesen csak akkor, ha a tanár maga is olvasó, az irodalomért rajongó és azt szenvedélyesen szerető ember. Gyűjtani csak az tud, aki maga is lángol. És erre a lángolásra az általános iskolai irodalmi nevelésnek az új tanterv bevezetésével – a csökkentett óraszám miatt is – égetően szüksége lesz.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, Oktatási Minisztérium, 1978.

Tájékoztató a magyar nyelv és irodalom új tantervéről; Általános iskola 5–8. osztály. OPI, Bp., 1978.

Miklós Gyuláné: Tantervi útmutató, Irodalom 5–8. osztály, OPI, Bp., 1978.

[1] Miklós Pál: Olvasás és értelem, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1971. 22. l.

[2] Bozók Éva: Az irodalom védelmében, Köznevelés, 1976. 1. sz., 7. l.

[3] Kecskés András: Mire jó az irodalom? Köznevelés, 1972. 11. sz., 9. l.

[4] Somlyó György: Mire tanít a költő és hogyan tanítják, Élet és Irodalom, 1971. 27. sz., 5. l.

[5] Péczely László: Bevezetés a műelemzésbe, Tankönyvkiadó, Bp., 1970., 12. l.

[6] Hankiss Elemér: Közérthető mű, műértő olvasó, Művészet és közérthetőség; Szerk.: Szerdahelyi István, Akadémiai Kiadó, Bp., 1972., 38. l.

[7] Péczely László: i. m., 22. l.

[8] Mérei Ferenc: A pszichikai és művészeti struktúrák megfelelése. Művészet és közérthetőség; Szerk.: Szerdahelyi István: Akadémiai Kiadó, Bp., 1972., 61. l.

[9] Ligetiné Verebély Anna: Az általános iskolai tanulók művészi ízlésének alakulására ható tényezők, Magyar Pedagógia, 1974. 2. sz., 131. l.

[10] Komár Pálné: Korszerűbb általános iskolai irodalomtanítást! Magyartanítás, 1973. 2. sz., 59. l.

- [11] *Komár Pálné*: i. m. 66. l.
 [12] *Sötér István*: Az ember és műve, Akadémiai Kiadó, Bp., 1971., 7. l.
 [13] *Hankiss Elemér*: i. m., 22. l.
 [14] *Garai László*: A művészet érthetősége (A műalkotás megértésének pszichológiája), Művészet és közérthetőség; Szerk.: Szerdahelyi István, Akadémiai Kiadó, Bp., 1972., 115. l.
 [15] *Vargha Balázs*: Embernek való iskola, Új írás, 1972. 6. sz., 107. l.
 [16] *Hoffmann Ottó*: Anyanyelvi nevelésünk célja és tantárgypedagógiai alapelvei, Anyanyelvünk az iskolában; Szerk.: Szathmári István, Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 47. l.
 [17] *Keszthelyi György*: A tudományos és az iskolai műelemzés kapcsolatának problémái, Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, Szeged, 1972., 196. l.
 [18] *Fővény Lászlóné*: Tükör és prizma, Magvető Kiadó, Bp., 1968., 29–30. l.
 [19] *Ligetiné Verebély Anna*: Tanulmányok az esztétikai nevelés témaköréből, Akadémiai Kiadó, Bp., 1975., 69. l.
 [20] *Ligetiné Verebély Anna*: i. m., 22. l.

MK, 1979. 5. sz. 295–303.

Az írói életrajzok a korszerű irodalomtanítás tükrében

Oktató-nevelő munkánk átalakulásának időszakát éljük. Az új utakat kereső, a társadalom igényeit, követelményeit is messzemenően kielégíteni kívánó pedagógiai gyakorlatban egyre több szó esik az általános iskolai irodalomtanításról is. Az oktatási reform célkitűzései, irányelvei ebben a szaktárgyban is szükségessé teszik, hogy szemügyre vegyük irodalomtanításunk eddigi tapasztalatait és hibáit a korszerű irodalomtanítás érdekében.

A magyar irodalom új tantervi tervezete megállapítja, hogy „a korszerű irodalomtanításnak arra kell törekednie, hogy a tantárgy sajátos művelődési anyagát, művészi-érzelmi eszközeit alapvetően a szocialista társadalmi tudat (világnézet, etikai, esztétikai eszmék, az ezeknek megfelelő jellemvonások, szokások és magatartás) intellektuális-érzelmi síkon való kialakításának szolgálatába állítsa, s – a nyelvtanítással szerves egységben – kiművelje a tanulóknak a társadalom életében rendkívül fontos szerepet játszó szó- és írásbeli kifejezőkészséget.”

Ez a célkitűzés az irodalom tanárától megköveteli a hatékonyabb világnézeti-erkölcsi-esztétikai nevelést, a tervszerű készségfejlesztést, az élet követelményeinek fokozottabb szem előtt tartásával, és nem utolsósorban az irodalomolvasási jelleg szigorú alkalmazását a maximalizmus felszámolása, az olvasási kedv felkeltése, az irodalom megszerettetése érdekében.

És ha az új tanterv a művelődési anyag gondos összeállításával, pontosan meghatározott követelményrendszerével meg is teremti ehhez a munkához a szükséges feltételeket, ez mégsem bizonyul elegendőnek. A korszerű irodalomtanítás megvalósításához elengedhetetlenül szükséges a reform és a tanterv tökéletes ismeretével felvértezett szaktanár ügybuzgalma, kísérletező kedve, a tananyag alkotó módon történő feldolgozása, a minél eredményesebb gyakorlati eljárások lázas keresése. Az ilyen tapasztalatok és gyakorlati eljárások közkinccsé tétele hasznos és fontos pedagógiai feladat.

Tapasztalataimról és megfigyeléseimről szeretnék én is beszámolni, éppen a problematikusnak látszó írói életrajzok tanításával kapcsolatban. Főképp abból a szempont-